

Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf: zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Lempert, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lempert, W. (1996). Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf: zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In T. Deißinger, M. Zimmermann, W. Müller, & K. Beck (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch: didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung* (S. 143-158). Weinheim: Dt. Studien Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58519>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Wolfgang Lempert

Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf. - Zur Bestimmung des ethischen Sinnhorizonts der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

"Die Philosophie ist im wesentlichen eine soziale Angelegenheit, eine Tätigkeit, die ihre Ziele nur erreichen kann, wenn eine Vielzahl von Personen dazu beiträgt, die sich um gegenseitiges Verstehen im Rahmen gegenseitigen geistigen Respekts bemühen."

Horacio SPECTOR 1993, S. 103

Vorbemerkungen

Beiträge zu Festschriften sollten sich nach Möglichkeit in irgendeiner Weise auf professionelle Leistungen der Adressaten beziehen und damit auch deren Relation zu einschlägigen Bemühungen der Schreibenden aufscheinen lassen. Jürgen ZABECK habe ich seit seiner semiotischen Kritik der normativ-analytischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1965) als fundamentalen, scharfsinnigen und konsequenten Denker geschätzt, mich gleichwohl - auch gerade deswegen - häufig und heftig mit ihm gestritten, besonders während seiner Berliner Zeit (und auch dabei einiges von ihm gelernt), und schließlich im Rahmen des von ihm selbst (1978) programmatisch empfohlenen "Paradigmapluralismus" unserer Disziplin auch fachlich ein eher komplementäres, punktuell auch kooperatives Verhältnis zu ihm gefunden¹, das unseren weniger wechselhaften persönlichen Beziehungen mehr korrespondiert als die vorhergehenden Kontroversen. Frühere Divergenzen und spätere Konvergenzen kennzeichnen, so meine ich, auch unsere Standpunkte - oder vielleicht besser: Bewegungslinien - auf einem Gebiet, das insofern zum Themenkreis des vorliegenden Bandes gehört, als es die Zielsetzungen beruflichen Lehrens und Lernens zumindest tangiert: der moralischen alias ethischen Regulation beruflichen und wirtschaftlichen Handelns. Hier könnten sich demnächst unsere Wege sogar kreuzen (und hinterher unsere Positionen womöglich rochieren).

Diese vermutete Annäherung möchte ich zunächst skizzieren und mich dann in der durch den Titel signalisierten Perspektive schrittweise mit einigen Fragen befassen, die mir noch immer klärungsbedürftig erscheinen, endlich auch noch meine Antwortvorschläge kurz mit unserer ursprünglichen Auseinandersetzung über die seinerzeit als "emanzipatorisch" etikettierte Konzeption beruflicher Bildung und Erziehung in Verbindung bringen. Ob ich dabei lediglich ZABECKS diesbezügliche Gedanken korrekt extrapoliere oder aber nur eine neuerliche Debatte eröffne, muß dem Urteil des Jubilars selbst überlassen bleiben - doch ich denke, der würde auch an der zweiten Variante soviel Gefallen finden, wie er von einem Artikel, der ihn ehren soll, erwarten darf.

1 Ausgangspunkte: Strukturelemente und Veränderungstendenzen berufs- und wirtschaftspädagogischer Zielsetzungen

JÜRGEN ZABECKS

In ihrer Würdigung anlässlich des 60. Geburtstags von Jürgen ZABECK haben BECK und MÜLLER dessen *erkenntnisleitendes Interesse* wie folgt charakterisiert: "Sein Schaffen ist ... von Anfang an getrieben von der Sorge um das Werden und die Wahrung der je besonderen Individualität des einzelnen Menschen unter den Bedingungen der arbeitsteilig strukturierten Gegenwartsgesellschaft" (1991, S. 457). Damit sind zwei Pole - individuelle Selbstverwirklichung und Selbstbehauptung einerseits, soziale Anpassung und Konformität andererseits - bezeichnet, deren Abstand zwar fallspezifisch variiert, deren Vermittlung aber fast stets Abstriche verlangt, die mehr auf Kosten der einen oder der anderen Seite gehen können. Diese Vermittlung vollzieht sich nach ZABECK - und vor allem hierin sieht er zu Beginn des berücksichtigten Zeitraums seiner wissenschaftlichen Entwicklung den "Sinn" der Berufs- und Wirtschaftspädagogik - als "Integration des Menschen in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft durch die Herstellung einer als Beruf bezeichneten Beziehung zu einem Anforderungsbereich, in dem bestimmte materielle und immaterielle Leistungen erstellt werden" (1972, S. 595). Dabei versteht ZABECK die gesellschaftliche Teilung der Arbeit ausdrücklich und - nach Maßgabe des eher polarisierenden als egalisierenden technischen Fortschritts - unausweichlich nicht nur als funktionale Differenzierung, sondern auch als Statusdistribution (a.a.O., S. 592). Nur insofern sei den legitimen Ansprüchen aller Individuen Rechnung zu tragen, als ihre Ausbildung deren Funktionsfähigkeit während der gesamten Lebensarbeitszeit gewährleisten solle (S. 597).

Bei dieser *sozial-funktionalistischen Akzentuierung* der bezeichneten Polarität, deren tendenzielle Einseitigkeit zumindest teilweise durch den damaligen "Abwehrkampf" ZABECKS gegen emanzipatorische Konzepte erklärt werden kann, ist es aber nicht geblieben. Schrittweise rückt (wieder) stärker die moralische Dimension beruflichen Handelns in den Vordergrund seiner Argumentationen. Damit werden die faktischen Anforderungen gesellschaftlich organisierter Arbeit (einmal mehr) explizit relativiert, wird die (ethisch definierte) Autonomie des Individuums (erneut) unterstrichen, zudem zunehmend universalistisch interpretiert. Ich möchte hier wenigstens die Hauptstationen auf diesem Wege markieren.

In seiner zuerst 1986 veröffentlichten Abhandlung *Grundzüge einer normativen Handlungsorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* konzidiert ZABECK "dem Ökonomischen" im Beruf zwar einerseits nach wie vor einen "hohen Stellenwert", betont aber andererseits die beruflichen "Verantwortlichkeiten für konkrete Menschen und für das soziale Ganze" (zitiert nach dem Wiederabdruck 1992, S. 163). Deshalb - so kann leicht pointierend gefolgert werden - dürfe die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sich nicht darauf beschränken, "dem Individuum zur Leistungsfähigkeit in den unterschiedlichen Anforderungsdimensionen der modernen Gesellschaft zu verhelfen", sondern sie hätte ihm auch "die Entscheidung für das Prinzip zu eröffnen, jede Handlung daraufhin zu überprüfen, ob sie sittlich verantwortet werden kann und der Idee der eigenen Persönlichkeit subsumiert zu werden vermag" (S. 165). Wie diese Verbindung aussehen soll, wird ein paar Seiten weiter verdeutlicht: "Die normative berufs- und wirtschaftspädagogische Handlungsorientierung zielt somit darauf, die sittliche Autonomie des Berufstätigen zu fördern und ihn in sie zu entlassen. Autonomie erweist sich letztlich darin, daß der einzelne eine der in der beruflich strukturierten Arbeitswelt institutionell verselbständigten Funktionen annimmt, daß er sie sich zum "Beruf" macht, indem er sich in sittlicher Verantwortung in ihr engagiert" (S. 168). Dabei bleibt aber das Verhältnis des Berufstätigen zu den strukturellen Vorgaben seiner

beruflichen Rolle noch insofern ambivalent, als der einzelne sich zwar von vornherein (und nicht erst am Ende eines bis ins Erwachsenenalter andauernden Prozesses moralischer Entwicklung) immer und überall an uneingeschränkt gültigen moralischen Grundsätzen orientieren soll (S. 170), zugleich aber auf den vielfach restriktiven Rahmen - so wörtlich - "konventioneller Berufspraxis" und damit auch partikularer, d.h. bereichs-, branchen-, betriebs- und rollenspezifischer Standards verwiesen bleibt, die nur zum Teil universell zustimmungswürdigen Prinzipien genügen (S. 171).

Doch das ist nicht ZABECKS letztes Wort zu unserem Thema, das er vielmehr 1991 in einem Artikel über *Ethische Dimensionen der "Wirtschaftserziehung"* erneut aufgreift, um nach einem weiten philosophie- und wissenschaftsgeschichtlichen "Anlauf" zunächst die doppelte "ethische Verpflichtung" des zu erziehenden Berufstätigen "dem Nächsten und dem Ganzen gegenüber" zu wiederholen, angesichts deren der "ökonomische Aspekt ... zu relativieren" sei (S. 555), und schließlich zwei mir wichtig erscheinende Präzisierungen vorzunehmen. Die erste expliziert die Stoßrichtung und Reichweite wünschenswerter moralpädagogischer Bemühungen in der wirtschaftsberuflichen Erziehung: "Eine wesentliche Aufgabe verantworteter Wirtschaftserziehung besteht darin, den im Sachzusammenhang vorhandenen ethischen Fragenüberhang aufzuspüren und in ganzer Breite zu thematisieren" (S. 556). Die zweite Klarstellung verdeutlicht ZABECKS Sicht der Relation von Individualität, Autonomie und Moralität: "In Wahrheit kann sich der Mensch nur dadurch selbst verwirklichen, daß er sich in Verantwortung unter in freier Entscheidung selbst gesetzte ethische Prinzipien stellt". Dabei müsse es sich "um Prinzipien handeln, die die Interessen des Individuums transzendieren, ... insofern, als sie im Hinblick auf das Ganze das Gute intendieren, und zwar nicht im luftleeren Raum, sondern unter den Bedingungen des Hier und Jetzt" (559/560).

Damit bleibt aber immer noch die Frage unbeantwortet, wie sich der Berufs- und Wirtschaftspädagoge angesichts der Tatsache verhalten soll, daß viele Anforderungen, die an Erwerbstätige gestellt werden, allenfalls nach partikularen Maßstäben gerechtfertigt erscheinen. Dieses Problem wird jedoch in einem 1994 unter dem Titel *Berufsbildung und Ökonomie* publizierten Text ZABECKS m.E. eindeutig geklärt. Hier heißt es zunächst, und das ist nach dem bisher Referierten eher wenig überraschend: Als "ethisch verantwortbare Selbstrealisation in konkreten Situationen" müsse "Bildung" auch im Rahmen beruflicher Qualifizierungsprozesse "die Befähigung zum kritischen Urteil in Sach- und Wertfragen mit umschließen" (S. 479). Weiter unten aber formuliert ZABECK - die gemeinte wertbezogene Kritik spezifizierend - das "ethische Gebot, alle Versorgungshandlungen auf ihre Staats- und Sozialverträglichkeit hin zu prüfen" (S. 481), und beseitigt später auch noch letzte mögliche Zweifel an dem Universalismus seiner moralpädagogischen Position, indem er fordert, die "ethisch-transzendente regulative Idee der praktischen Vernunft permanent auf das ökonomische Moment unserer Lebensführung zu beziehen und so das Bewußtsein dafür wachzuhalten, daß mancher Versorgungsakt, der uns und unserem Gemeinwesen Nutzen stiftet, nicht im letzten ethisch legitimiert ist" (S. 482).

Diese tendenziell *kantianische Wendung* auf einem Weg, dessen zuvor fixierter Ausgangspunkt mir näher bei ARISTOTELES (als bei KANT) zu liegen scheint, auf den ZABECK selbst auch noch am Anfang des zuletzt berücksichtigten Artikels rekurriert, führt zu einem Punkt, an dem ich kaum noch Differenzen zu meiner eigenen Sicht erstrebenswerter Resultate moralischer Entwicklung, Sozialisation und Erziehung im Beruf zu erkennen vermag, nach der es - in der kognitiven Dimension - auch im Beruf darum geht, soweit nötig und möglich postkonventionellen Denkstrukturen Geltung zu verschaffen. Denn deren wesentliche Komponenten - Orientierung an universellen Prinzipien, Rücksicht auf konkrete Besonderheiten von Situationen und Personen, implicite (d.h. gemäß der postulierten Verantwortung) wohl

auch sorgfältiges Abwägen von Handlungsfolgen - sind auch in den zitierten Zielsetzungen ZABECKS zu finden. Bei dieser Feststellung könnte es nun sein Bewenden haben, böten nicht die moralpsychologische Konzeption KOHLBERGS, der der Begriff postkonventionellen Denkens entstammt, und die im Rahmen dieses Paradigmas ausgeführten Forschungen auch viele Aufschlüsse über Entwicklungsbedingungen und damit Hinweise auf Förderungsmöglichkeiten der betreffenden Kompetenzen (vgl. bes. OSER und ALTHOF 1992). Deshalb möchte ich diesen Begriff jetzt in den zentralen Abschnitten des vorliegenden Artikels genauer entfalten (2.), die Anwendungsbedingungen und "Entwicklungslogik" des damit Gemeinten spezifizieren (3.) und dessen berufliche Relevanz verdeutlichen (4.). Dabei werde ich gelegentlich auch einige der angeführten früheren Aussagen ZABECKS über dessen Selbstkorrekturen hinaus problematisieren.

2 Postkonventionelle Reflexion

Das Wort *postkonventionell* selber sagt wenig aus; vor allem mangelt es ihm an einer positiven Bestimmung: Wenn behauptet wird, jemand denke postkonventionell, so heißt das zunächst nur, daß die betreffende Person sich bei ihren Überlegungen an Maßstäben orientiert, die historisch später geltend gemacht worden sind als konventionelle Standards, vielleicht auch in der individuellen Entwicklung später beansprucht zu werden pflegen. Damit ist aber lediglich gesagt, wie der- oder diejenige *nicht* (mehr) denkt, nämlich *konventionell*. Doch auch diese negative Abgrenzung bleibt verhältnismäßig unbestimmt. Denn *konventionell* nennen wir mindestens zweierlei: einerseits bloß kulturelle Sitten und Gebräuche, in bezug auf die Verhaltensweisen als mehr oder minder konform beurteilt werden und Abweichungen allenfalls Mißbilligung der nonkonformen Akte nach sich ziehen, andererseits moralische Normen, die als Standards "richtigen" Handelns fungieren, deren Befolgung bei Beobachtern Achtung der Akteure als *Personen* und bei diesen selbst Selbstachtung fundiert, während ihre Verletzung Empörung und Achtungsentzug bzw. Schuld- und Schamgefühle hervorruft (vgl. bes. LUHMANN 1978; TUGENDHAT 1993). Nur "Konventionen" in diesem zweiten, moralischen Sinne hat hinter sich gelassen, wer als *postkonventionell* bezeichnet wird. Aber inwiefern sind solche Konventionen nicht nur moralisch, sondern eben auch *konventionell*? Ihr Spezifikum ist ihre beschränkte Rationalität². Das heißt: Sie werden in bestimmten sozialen Einheiten (Gruppen, Institutionen oder ganzen Gesellschaften) entweder aufgrund eingelebter Traditionen als "selbstverständlich" richtig betrachtet, oder ihre Geltung wird zwar zu begründen versucht, dabei wird aber auf partikuläre Maßstäbe zurückgegriffen, die allenfalls im eigenen Kollektiv uneingeschränkte Anerkennung genießen können. Wer so im Horizont der Denkgewohnheiten einer besonderen sozialen Lebenswelt argumentiert, bleibt geistig unmündig, heteronom.

Damit sind nun aber bereits einige positive Hinsichten angedeutet, in denen *postkonventionelle* Reflexion über konventionelles Denken hinausweist; weitere relevante Aspekte wurden schon im vorigen Abschnitt bezeichnet. Dieser Merkmalskatalog sei jetzt zusammenhängend ergänzt und expliziert: Postkonventionelle Reflexion, Argumentation und Problemlösung bedeutet autonome, aber nicht willkürliche, sondern umfassend rational kontrollierte, d.h. allgemein zustimmungswürdig begründete Prüfung, Revision und Anwendung moralischer Normen, die menschliche Handlungen regulieren und koordinieren, den sozialen Zusammenhalt sichern und Konflikte bewältigen helfen. Hierzu bedarf es

- (1) der Orientierung an universellen, d.h. für alle kooperationsfähigen und -willigen Personen akzeptablen regulativen Prinzipien, denen jede Gesellschaft genügen sollte, wie Ge-

rechtheit (Fairness; vgl. bes. KOHLBERG 1981, 1984), Fürsorglichkeit (Wohlwollen; vgl. bes. GILLIGAN 1985) und Wahrhaftigkeit (vgl. bes. OSER u.a. 1991), die sich auf den gemeinsamen Nenner der uneingeschränkten Achtung menschlicher Würde bringen lassen (WOLF 1984; TUGENDHAT 1993) und auf einen Ausgleich zwischen den Ansprüchen von Individuen, Gruppen, Institutionen und größeren sozialen Einheiten, auch von verschiedenen Generationen zielen³, weiterhin

- (2) der Berücksichtigung von Besonderheiten spezieller Situationen und der Einzigartigkeit individueller Personen sowie
- (3) der vergleichenden Abschätzung längerfristiger Folgen alternativer Entscheidungen (vgl. bes. JONAS 1984).

Das zweite und dritte Erfordernis sind zwar bereits im ersten impliziert – Gerechtigkeit heißt eben nicht immer: "Allen das Gleiche", sondern oft: "Jedem das Seine" (vgl. MACKIE 1981, Kap. 4; HABERMAS 1988), ebenso sind die Desiderate der Fürsorglichkeit und der Wahrhaftigkeit von Fall zu Fall verschieden auszulegen (OSER u.a. 1991), und die Ausblendung von Handlungskonsequenzen aus dem Anwendungsbereich moralischer Prinzipien erscheint verantwortungslos und insofern widersprüchlich (GILLIGAN und MURPHY 1979) –; diese Implikationen werden aber nicht immer gesehen und deshalb hier akzentuiert. Sie machen konkrete Situationsanalysen, einfühlsame Bemühungen um Fremdverstehen und umfangreiche Recherchen über weitreichende Kausalketten zu Inhalten moralischer Postulate und lassen analytische, empathische und kalkulatorische Kompetenzen, "psychologischer" ausgedrückt: die Beherrschung formaler Operationen im Sinne von PIAGET und die Fähigkeit zur Übernahme einer gesellschaftlichen Perspektive als moralische "Tugenden" erscheinen (siehe bes. KUHN u.a. 1977; SELMAN 1984). Zur Auflösung dilemmatischer Strukturen sozialer Konflikte gehört außerdem meist auch ein gewisses Maß an Kreativität – ein weiteres (wenn auch sekundäres) Merkmal postkonventioneller Moralkompetenz.

Damit sind – das sei nochmals gesagt – keine unrealistischen Forderungen formuliert, sondern nur psychische Potentiale angeführt, die sich nach vorliegenden Forschungen (unter noch anzugebenden Bedingungen) tatsächlich in vielen Kulturen entwickeln, wenn auch nicht gerade häufig in Erscheinung treten (vgl. SNAREY 1985; ECKENBERGER 1991), die aber (nach entsprechenden Längsschnittstudien) nie direkt, sondern stets nur auf dem "Umweg" über konventionelle Orientierungen ausgebildet werden.

Daß postkonventionelles Denken trotz seiner hochkomplexen Struktur nicht immer ausreicht, um konkurrierenden normativen Orientierungen angemessen Rechnung zu tragen und sich angesichts verzweigter Beziehungsgeflechte allgemein zustimmungswürdig zu entscheiden (weil zuweilen gleichrangige Prinzipien kollidieren oder/und Konsequenzen nicht zuverlässig abgeschätzt werden können; vgl. NUNNER-WINKLER 1986), und daß deshalb manche moralisch relevanten Entscheidungen unvermeidlich subjektiv gefärbt sind (TUGENDHAT 1993), sei hier wenigstens angemerkt. Im folgenden Abschnitt hingegen geht es zunächst um den gegenteiligen Sachverhalt: daß und warum es häufig weder nötig noch möglich ist, mit postkonventionellen Kanonen auf jene Spatzen zu schießen, die sich auch konventionell oder sogar besser mit anderen als moralischen Mitteln zur Raison bringen lassen.

3 Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens

Um also mit dem Letzten zu beginnen: Vor allem Niklas LUHMANN hat sich wiederholt mit *m.E. bedenkenswerten Argumenten gegen die Auffassung* gewandt, daß Moral nicht nur verständigungsorientiert, sondern auch tatsächlich *friedensstiftend*, damit per se etwas Gutes und deshalb beim Auftauchen sozialer Probleme immer sofort ins Spiel zu bringen sei (z.B. 1978): Weil moralische Urteile, wenn sie kritisch ausfielen, Verurteilungen nicht nur von Handlungen, sondern auch der Handelnden selber darstellten, reagierten diese auf derartige Verletzungen vielfach mit Abwehr oder Gegenangriffen, so daß der Streit eher verschärft als geschlichtet werde (vgl. auch LUHMANN 1989). Deshalb liegt es nahe, bei Bedarf erst einmal zu prüfen, ob im gegebenen Falle nicht *alternative Formen rationaler Koordination sozialer Handelns* besser "greifen", und sich beispielsweise an kollektive Zuständigkeiten oder Rechtsvorschriften zu halten (vgl. SCHIMANK 1985; LUHMANN 1978, S. 67-69) oder auch mit "Ergebniskonsensen" zwischen Parteien zufriedenzugeben, deren Beweggründe stark divergieren (vgl. GIEGEL 1992). Das gilt gerade auch im Beruf (REICHENBACH 1994). Solche "Moralabstinenz" läßt sich freilich nicht nur strategisch, d.h. unter Hinweis auf das Interesse an reibungsarmer Kooperation begründen, von der alle Beteiligten profitieren, sondern auch moralisch, als Rücksichtnahme auf die Verletzlichkeit von Personen legitimieren.

Nicht immer jedoch stehen funktional äquivalente bzw. der Moral überlegene Regulative sozialer Probleme zur Verfügung: Rechtliche Normen sind vielfach allzu abstrakt formuliert, um alle relevanten konkreten Fälle hinreichend regeln zu können; weiterhin erscheinen sie häufig den realen gesellschaftlichen Verhältnissen nicht (mehr) angemessen; auch läßt sich ihre Befolgung nicht lückenlos kontrollieren (vgl. STEINMANN/LÖHR 1987); und "Ergebniskonsense" können oft nicht erzielt werden, weil nicht nur die Beweggründe, sondern auch die Zielsetzungen und Wegpräferenzen der Kontrahenten stark voneinander abweichen. Um gleichwohl effektiv kooperieren und ihre Absichten koordinieren zu können, sind die Akteure dann doch auf *moralische Standards* verwiesen. Aber das müssen und können nicht immer gleich postkonventionelle Maßstäbe sein; vielmehr dürften im Alltagsgebrauch konventionelle Orientierungen weitgehend genügen, und hierauf sind wir auch solange angewiesen, wie die meisten Menschen (noch) nicht über postkonventionelle Kompetenzen verfügen.

Konventionelles Denken löst die moralischen Probleme des sozialen Alltags, soweit der Kreis der Beteiligten und Betroffenen nicht wesentlich über die eigene Familie, den eigenen Bekanntenkreis, die betreffende Institution oder auch größere soziale Einheit hinausreicht bzw. soweit deren moralische Normen mit universellen Prinzipien korrespondieren. Letztere brauchen dann nicht jedem einzelnen Akteur (stets) als Leitlinien seiner Entscheidungen bewußt zu sein. Das erscheint insofern nicht einmal uneingeschränkt wünschenswert, als die Abkehr vom konventionellen Denken mit einer nicht nur subjektiv schmerzhaften, sondern auch sozial dysfunktionalen sowie psychisch labilisierenden Lockerung konkreter sozialer Bindungen einhergehen kann (vgl. OSER 1988; MÜNCH 1995). Diese Verunsicherung mag zwar vorübergehen; sie wird aber nicht notwendig durch umfassendere Sichtweisen abgelöst, in denen individuell unmittelbar zu erfüllende Pflichten gegenüber nahestehenden Menschen erneut einen hohen Stellenwert erhalten, während globalere moralische Postulate eher kollektiv und indirekt, d.h. im Rahmen kultureller Strömungen und sozialer Bewegungen einzulösen versucht werden, die auf eine politische Veränderung gesellschaftlicher Institutionen und Verhältnisse zielen (vgl. NUNNER-WINKLER 1989; TUGENDHAT 1993, S. 334),

durch die vielfach überhaupt erst die Bedingungen individueller und unmittelbarer Realisierung postkonventioneller Moral geschaffen werden müssen (APEL 1988).

Postkonventionelle Reflexion braucht - und sollte deshalb auch - stets nur als ultima ratio geltend gemacht werden. Das heißt, sie wäre nur dann zu bemühen, wenn mindestens drei Bedingungen erfüllt sind, nämlich wenn

- (1) Moral überhaupt geeignet und unerläßlich erscheint, um anstehende soziale Probleme und Konflikte zu lösen,
- (2) universelle Moralprinzipien verletzt zu werden drohen oder bereits verletzt worden sind,
- (3) dieser Verletzung nicht schon auf der Grundlage geltender konventioneller Standards vorgebeugt oder entgegengewirkt werden kann (was immer dann möglich ist, wenn diese Maßstäbe de facto zwar konventionell begründet werden, sich grundsätzlich aber auch postkonventionell begründen lassen).

Postkonventionelle Prinzipien kommen deshalb nicht als einzig legitime Maßstäbe sozialer Handlungsregulation und -koordination in Betracht. Zwar läßt sich der Verzicht auf ihre (explizite) Anwendung (wie der Verzicht auf moralische Problem- und Konfliktlösungen überhaupt) letztlich nur postkonventionell begründen; diese Begründungen brauchen jedoch - das sei nochmals gesagt - den handelnden Personen nicht explizit verfügbar zu sein - glücklicherweise. Denn, wie schon angedeutet, bisher denken nur Minderheiten postkonventionell; weiterhin wird diese Ebene moralischen Denkens frühestens jenseits der Adoleszenz erreicht.

Weil in den vorhergehenden Entwicklungsphasen erst einmal die vorkonventionellen und konventionellen Moralstufen durchlaufen werden müssen, ist es auch sinnlos, die *moralische Erziehung* direkt auf die Vermittlung postkonventioneller Kompetenzen auszurichten. So muß etwa im Jugendalter zunächst versucht werden, konventionelle Identifikationen mit den sozialen Normen begrenzter sozialer Einheiten zu fördern und solch soziozentrisches Denken auf alle Lebensbereiche auszudehnen. Die betreffenden Normen sollten sich zwar möglichst auch universalistisch rechtfertigen lassen; ihre Geltungsansprüche werden aber von den Subjekten unvermeidlich entsprechend ihrem Moralniveau interpretiert. So werden Grundrechte auf der konventionellen Ebene nur als Bestimmungen der bundesrepublikanischen Verfassung und nicht als Konsequenzen universeller Prinzipien anerkannt, die unabhängig von deren Kodifizierung durch existierende Gemeinwesen zu respektieren sind. Darum kann die pädagogische Folgerung nicht heißen: "Postkonventionalität sofort!" Sondern nur: "Entwicklung als Ziel der Erziehung" (vgl. KOHLBERG/MAYER 1972), und ZABECKS Forderung, das Individuum von vornherein an uneingeschränkt gültigen Regulativen auszurichten, ist dahingehend zu spezifizieren, daß der oder die Erziehende diese Orientierung zwar als Fernziel ansteuern und die zuvor zu durchlaufenden Etappen nach Maßgabe dieser Perspektive gestalten sollte, sie dem Educandum aber lange Zeit nur durch dessen phasenspezifisch eingeschränkte Sichtweisen transformiert (bzw. deformiert) näherzubringen vermag. Insofern erweist sich postkonventionelle Reflexion nur als ultima ratio nicht nur des moralischen Denkens, sondern auch des moralischen Lernens und der moralischen Erziehung.

Aber ist nicht auch das schon allzu hoch gegriffen? Kritiker einer universalistischen Ethik verweisen häufig - in aristotelischer Manier - auf die Bindung jener moralischen Normen, die die Individuen sich zu eigen zu machen vermögen, an den Kontext ihrer speziellen Ge-

sellschaft und Kultur, zu der die Subjekte gehören und gehören möchten und deren Standards (und keine anderen) sie aus diesem Grunde internalisieren (vgl. bes. MACINTYRE 1987; SPECTOR 1993; HORSTER 1995). Jedoch: Wachsen nicht unsere Kinder und Enkel bereits in einer multikulturellen Gesellschaft auf, die ihnen zumindest die *Chance* bietet, sich mit den hier erforderlichen, eher kantianisch begründbaren moralischen Regeln zu identifizieren? (Vgl. TUGENDHAT 1993, S. 207.) Freilich ist in Rechnung zu stellen, daß das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen deren benachteiligten Mitgliedern auch manche regressiven und anomischen Reaktionen nahelegt (vgl. MÜNCH 1995), denen nur durch entschiedene Integrationsbemühungen wirksam begegnet werden kann.⁴

4 Postkonventionelle Reflexion als ultima ratio moralischen Denkens und Lernens im Beruf

Träfe das, was ich bisher ausgeführt habe, auch für das *berufliche Entscheiden, Handeln, Lernen und Erziehen* zu, dann wären auch hier

- in Konfliktfällen zunächst einmal außermoralische Regulative (z.B. finanzielle Anreize) und, wenn diese wenig hilfreich erscheinen, lösungsrelevante konventionelle Richtlinien in Erwägung zu ziehen, wie sie in beruflichen Standards und Betriebsordnungen ihren Niederschlag finden,
- postkonventionelle Maßstäbe besonders zur Bewältigung von Kollisionen zwischen partikularen Normen oder/und Werten und/oder von Konflikten zwischen diesen und universellen Prinzipien, etwa zur "Versöhnung" betriebswirtschaftlicher, nationalökonomischer, weltwirtschaftlicher und ökologischer Postulate zu beanspruchen und
- moralische Lernprozesse auszubildender Jugendlicher unmittelbar stärker auf konventionelle Maßstäbe und deren Generalisierung als auf ihre wünschenswerte postkonventionelle Legitimationsbasis auszurichten und die Heranwachsenden zunächst einmal mit den normativen Anforderungen ihrer beruflichen und betrieblichen Rolle(n) vertraut zu machen.

Wer so argumentiert, hat sich mit einer Reihe von *Einwänden* auseinanderzusetzen, deren Erörterung weitere Klärungen verspricht.

So wird einmal - unter anderem angesichts der anhaltenden, moralisch akzentuierten ökologischen Kritik der Ökonomie industrialisierter Gesellschaften - immer wieder behauptet, *moralische Kategorien seien unserer Arbeits- und Wirtschaftswelt und damit auch den darin ausgeübten Berufs- und Erwerbstätigkeiten völlig unangemessen* (vgl. bes. LUHMANN 1988, aber auch schon HABERMAS 1981). Demgegenüber hat MÜNCH (1994) - unter Verwendung eines durch LUHMANN geprägten Begriffs - die "Interpenetration", d.h. die wechselseitige Durchdringung von Ökonomie und Moral in der Moderne m.E. überzeugend herausgearbeitet und dabei den Beruf als "Schnittstelle" und "Brücke ... zwischen Ethik und Wirtschaft" apostrophiert (S. 389)⁵. Gerade gegenwärtig dürfte der "Moralbedarf" der Arbeitswelt eher wachsen als zurückgehen, nicht nur in den Spitzenpositionen der Unternehmen, sondern auch auf mittleren und unteren Ebenen betrieblicher Hierarchien; und dieser Bedarf erscheint sowohl intern - durch sich verändernde Arbeitsformen - erzeugt (vgl. bes. KERN/SCHUMANN 1984; BAETHGE/OBERBECK 1986; SCHUMANN u.a. 1994) als auch von außen - durch normative Erwartungen von Nachwuchskräften - importiert (BAETHGE u.a. 1988). Der Wandel der Arbeitsaufgaben von Facharbeitern und -angestellten

hat seit 1987 in die Konzeption neuer Ausbildungsordnungen Eingang gefunden, in denen vielfach von dem Erfordernis der selbständigen Planung, Ausführung und Kontrolle der Arbeit die Rede ist, das zweifellos auch moralische Überlegungen verlangt. Wieweit die geforderte Selbständigkeit eher als pedantische Ausrichtung an detaillierten Vorgaben und wie weit sie als flexible Orientierung an übergeordneten Grundsätzen verstanden werden kann, muß freilich im Einzelfall geprüft werden. So erscheinen die neuen Produktions-, Verkaufs- und Verwaltungskonzepte - auch moralisch gesehen - zwar ambivalent, aber keineswegs eindeutig restriktiv. Da aber zugleich von den Auszubildenden und Erwerbstätigen zunehmend umweltbewußtes berufliches Handeln gefordert wird, ist eine globalere Perspektive auch auf dem Facharbeiterniveau zumindest eröffnet worden und hier nach vorliegenden Untersuchungen unter anderem in der Chemieindustrie nicht ganz ohne Echo geblieben (vgl. HEINE/MAUTZ 1989). Auch die vielfach behaupteten wachsenden Ansprüche an soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsvermögen (vgl. SEYFRIED 1995) lassen einen steigenden "Bedarf" an Moral vermuten, zumindest an konventioneller Moralität.

Damit komme ich zu einem weiteren Einwand: Manche Autoren gestehen dem beruflichen Handeln zwar durchaus moralische Regulative zu, vertreten aber die Auffassung, die *berufliche Moralität* bzw. das "Berufsethos" sei eine besondere, minder anspruchsvolle Moral, die vor allem nur begrenzt universalistischen Ansprüchen genüge und sich insofern als Moral von jener Orientierung unterscheide, die letztlich mit postkonventionellen Standards operiert (so bes. REICHENBACH 1994). Die angeblich besondere Struktur der sozialen Probleme, auf die diese spezielle "Berufsmoral" dabei zurückgeführt wird - die Komplexität der zu bewältigenden Situationen -, ist jedoch in der politischen Arena, ja vielfach sogar im Privatleben ebenfalls anzutreffen, auch erfordert gerade sie oft postkonventionelle Überlegungen; die nötigen Entscheidungen über einzusetzende alternative Verfahren der Konfliktlösung sind in allen Sozialbereichen nach denselben moralischen Prinzipien zu fällen; und Sachkompetenz sowie Weitsicht sind ebenso überall aus moralischen Gründen gefragt, weil anders nirgends verantwortlich entschieden werden kann. Im übrigen ist die Arbeitssphäre selbst nach den genannten Kriterien - Problemkomplexität, verfügbare Lösungsverfahren, erforderliches Fakten- und Folgenwissen - allzu heterogen strukturiert, um eine spezifische Moral zu verlangen, die von der in anderen Bereichen anzuwendenden Moral strukturell differiert.

Somit werden aber auch postkonventionelle Prinzipien für die beruflich und betrieblich organisierte Arbeit (objektiv) geltend gemacht. Aber werden die Berufstätigen damit nicht auch dann (subjektiv) überfordert, wenn die Anwendung dieser Prinzipien - wie hier - nicht als tägliches "Geschäft", sondern nur als ultima ratio empfohlen wird? Müssen (und können) wir uns nicht zumindest auf unteren und mittleren Ebenen betrieblicher Hierarchien mit konventionellen Orientierungen begnügen?

Auch derartige Bedenken, die darauf hinauslaufen, die Anwendung von Postulaten einer universalistischen Moral in der Arbeits- und Wirtschaftswelt wenn nicht pauschal als illusorisch hinzustellen, dann doch nur Inhabern von Spitzenpositionen zuzugestehen, erscheinen mir nicht überzeugend; denn auch sie basieren auf falschen Annahmen sowohl über *Erfordernisse moralischen Handelns* als auch über *Chancen moralischen Lernens an der betrieblichen "Basis"*. Auch manche Konflikte an Arbeitsplätzen von Facharbeitern, z.B. Reparaturschlossern, und unteren Vorgesetzten, z.B. Industriemeistern, sind durch Normenkollisionen und Wertdiskrepanzen geprägt, die sich angemessen allenfalls postkonventionell bewältigen lassen; und die Arbeitsaufgaben und -bedingungen der betreffenden Beschäftigten sind vielfach auch so strukturiert, daß sie diesen die Möglichkeit bieten, die nötigen mo-

ralischen Kompetenzen im Laufe der Zeit zu erwerben (vgl. bes. HOFF/LEMPERT/LAPPE 1991; LEMPERT 1993b). Der Übergang vom konventionellen zum postkonventionellen Denken ist also weder an die Inhaberschaft herausgehobener Führungsrollen in Arbeitsorganisationen noch gar, wie manche Moralphyschologen (z.B. REST 1988) meinen, an den (meist vorhergehenden) Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen gebunden; er kann auch angesichts sozialer Erfahrungen am Arbeitsplatz vollzogen werden, wenn hier nur bestimmte Anregungspotentiale - außer der bezeichneten Konfliktstruktur: Respektierung als Person, zwanglose Kommunikation über geltende Standards, partizipative Kooperation an der Veränderung von Normen und komplexe Verantwortung (vgl. LEMPERT 1993a) - gegeben sind, die sich in der betrieblichen Realität häufiger finden, als ich selbst früher vermutet habe⁶.

Wenn dieser Übergang auch kaum noch in die Phase der institutionalisierten Ausbildung fällt (das dürfte selbst für viele Akademiker gelten; vgl. KOHLBERG/HIGGINS 1984), so kann die *Berufserziehung* der Heranwachsenden doch zumindest darauf vorbereiten.

Zu einer solchen "Propädeutik" gehören dann auch prinzipielle Reflexionen der moralischen Legitimität unserer Wirtschafts- und Arbeitsordnung, unter anderem der hier gegebenen Verteilung von Qualifikationen und Befugnissen, Belastungen und Belohnungen, also die Beschäftigung mit Fragen wie denen,

- warum nicht jeder Mensch so viel wie möglich lernen sollte (denn die Rede von drohender "Überqualifikation" großer Gruppen verrät wohl nur die Furcht vor deren Rebellion; vgl. HEID 1973, S. 898⁷),
- wie aus der Verfügung über Sachen Berechtigungen zur Herrschaft über Menschen abgeleitet werden können (vgl. NELL-BREUNING 1968),
- wie der technische Fortschritt menschenfreundlich zu steuern und sozialverträglich zu verwerten wäre⁸,
- warum diejenigen, die die angenehmeren Arbeiten tun, in unserer Gesellschaft zudem auch meist mehr verdienen (vgl. TUGENDHAT 1993, 18. Vorlesung),
- warum nicht alle Arbeitswilligen Arbeitsplätze erhalten, obwohl es in der Welt wahrlich genug zu tun gibt und viele Erwerbstätige überlastet sind, und
- was bei der Berechnung des Unternehmenserfolgs sowie des Wirtschaftswachstums berücksichtigt und was dabei vernachlässigt wird.

Aus der Erörterung derartiger Probleme sind freilich keine konkreten Empfehlungen für das betriebliche Alltagshandeln abzuleiten - sie verweisen eher auf Möglichkeiten politischen Engagements, bieten auch Orientierungen für Wahlentscheidungen -; aber selbst wenn praktisch daraus gar nichts folgte, wäre es unredlich, den Heranwachsenden solche Einsicht in Defizite, die unsere Gesellschaft im Lichte universeller Prinzipien zu erkennen gibt, nicht zu erleichtern oder gar zu verstellen. Auch mit dieser Auffassung vertrete ich kaum eine Position, die sich mit ZABECKS früheren einschlägigen Äußerungen (vgl. z.B. 1972, S. 592/593; 1986, S. 170/171) deckt; ich denke jedoch, daß sie mit seinen neueren moralpädagogischen Aussagen durchaus korrespondiert, nach denen - ich wiederhole die zentralen Formulierungen der betreffenden Zitate - der "im wirtschaftlichen Sachzusammenhang vorhandene ethische Fragenüberhang aufzuspüren und in ganzer Breite zu thematisieren" (1991, S. 556) und (deshalb) unter anderem "das Bewußtsein dafür wachzuhalten" sei, "daß

mancher Versorgungsakt, der uns und unserem Gemeinwesen Nutzen stiftet, nicht im letzten ethisch legitimiert ist" (1994, S. 482).

5 Rückblick und Ausblick: Sozialwissenschaftliche Analyse moralischer Entwicklung als Beitrag zur Erhellung individueller "Emanzipation"?

Der anvisierte Übergang von moralischer Fremdbestimmung durch faktisch geltende partikuläre Standards zu moralischer Selbstbestimmung nach als richtig erkannten universellen moralischen Prinzipien - d.h. von moralischer Heteronomie zu moralischer Autonomie⁹ - könnte, wenn nicht als Inbegriff, dann doch als wesentlicher Aspekt individueller "Emanzipation"¹⁰ betrachtet (und ZABECK damit als später Verfechter zumindest eines Postulats der früher von ihm heftig kritisierten emanzipatorischen Pädagogik "entlarvt") werden. Jedoch wurde das Wort "Emanzipation" längst einerseits fast bis zur Unkenntlichkeit des Gemeinten inflationär verwendet (es zielte zeitweise sowohl auf antiautoritäre Disziplinlosigkeit als auch auf eine leninistisch dirigierte "Weltrevolution") und andererseits einseitig feministisch besetzt, so daß Sozialwissenschaftler vor seinem weiteren Gebrauch nur gewarnt werden können, zumindest genötigt sind, das damit Bezeichnete zu präzisieren. Gleichwohl ist die seinerzeit so genannte "Sache" selber keineswegs so bedeutungslos geworden, wie viele glauben, die sich entweder von vornherein gegen "emanzipatorische" Tendenzen in Pädagogik, Politik und Sozialwissenschaft gestemmt oder aber sie nach der Tendenzwende der siebziger Jahre, sei es aus Opportunismus diffamiert, sei es aus inzwischen gewandelter Einschätzung ihres Sinns und/oder ihrer Verwirklichungschancen verworfen haben. Vielmehr ist das mit "Emanzipation" ursprünglich Gemeinte sowohl als Handlungsorientierung pädagogischer und politischer Praxis als auch als erkenntnisleitendes Interesse wissenschaftlicher Untersuchungen und Überlegungen aktuell geblieben: Unsere eigene Gesellschaft, erst recht die "Weltgesellschaft", ist nach wie vor, ja sogar eher zunehmend, nicht nur funktional, sondern auch hierarchisch differenziert, und das in einem Maße, das jene soziale Ungleichheit, die um der Besserstellung der am meisten Benachteiligten willen legitimerweise in Kauf genommen werden könnte (vgl. RAWLS 1975), bei weitem übersteigt (siehe auch TUGENDHAT 1993, 18. Vorlesung)¹¹. Das gilt auch für die Verteilung von Lernchancen und Entwicklungsmöglichkeiten. Ausgleichende Gerechtigkeit erscheint also im Interesse vieler konkreter Individuen (und nicht etwa zur Verwirklichung eines abstrakten Gesellschaftsideals) erforderlich; und dabei kann es weniger um eine andauernde Versorgung Bedürftiger gehen als um die Ermächtigung und Befähigung möglichst vieler Personen, sich selbst so weiterzuhelfen, wie es die Würde des Menschen verlangt.

Im Unterschied zu den Zeiten der Hochkonjunktur "emanzipatorischer" Sozialwissenschaft, in denen viele ihrer Vertreter sich - reichlich kurzatmig, oft auch dem starken Erwartungsdruck ihrer potentiellen Abnehmer in Politik und Praxis nachgebend - allein schon von (zum Teil nur vermeintlich) kompensatorischen und aufklärenden pädagogischen Strategien sozial ausgleichende und individuell befreiende Wirkungen erhofften, zudem die Forderung der Selbstbefreiung gegenüber dem Postulat jener Selbstbeherrschung überbetonten, die um der Autonomie der je anderen Menschen und um der Lebenschancen künftiger Generationen willen notwendig erscheint (vgl. bes. JONAS 1984) - im Unterschied zu jenen vergangenen Jahren wissen wir heute mehr über die Möglichkeiten, aber auch über die Grenzen solcher Bemühungen und vermögen sie auch konsistenter zu begründen als früher. Gerade die erneute "Verbannung" reformfreudiger Soziologen, Psychologen und Erziehungswissenschaft-

ler in den Elfenbeinturm scheinbar wertfreien und politikfernen Forschens und Nachdenkens bot vielen von ihnen die - je nach wissenschaftstheoretischem Standort mehr oder minder bewußt wahrgenommene - Chance, reale Komponenten menschlicher Mündigkeit, psychische und soziale Voraussetzungen ihrer Entwicklung und Verwirklichung sowie Chancen und Schranken pädagogischer Beeinflussung ihrer Genese genauer zu bestimmen, außerdem ihre Realisierung und Förderung besser, d.h. rationaler zu legitimieren. Man mag diese fortschreitende sozialwissenschaftliche Empirie und sozialphilosophische Reflexion als Erhellung der Emergenz substantieller Vernunft oder auch anders bezeichnen¹², die vielfach schon totgesagte "emanzipatorische Sozialwissenschaft" (vgl. z. B. BECK 1995) ist jedenfalls ebenso wenig "gestorben" wie ihre Gegenstände - menschliche Benachteiligung und Unterdrückung -; sie lebte nur meist unter anderen Namen fort. Auch beschränkt sie sich weniger denn zuvor auf die Beschreibung und Erklärung von Mängeln kritikwürdiger Zustände und Vorgänge; sie weiß vielmehr zunehmend über gelingende Entwicklungen und deren Bedingungen zu berichten, hat also nicht nur eine realistische, sondern vielfach auch eine konstruktive Wende genommen (vgl. schon HABERMAS 1973, Nachwort). Emanzipatorischen Erkenntnisinteressen entsprechen selbst viele Forschungen und Argumentationen von Gelehrten, die sich im Rahmen anderer wissenschaftstheoretischer Interpretationen ihrer Arbeit ausdrücklich von solchen Intentionen distanzieren und Werturteile allenfalls beschreiben, aber kaum mit Geltungsansprüchen diskutieren, sie vielmehr entweder generell als unwissenschaftlich ablehnen oder lediglich im "Entdeckungszusammenhang" genannten Vorhof ihrer "eentlichen", streng logisch und empirisch kontrollierten Beweisführungen belassen möchten - ungeachtet des Grades, in dem ihre eigenen Werturteile, die die Selektion und Konzeption ihrer Untersuchungsgegenstände (wenn auch nicht ihrer Untersuchungsergebnisse) unvermeidlich mitbestimmen, dann ihrer rationalen Kontrolle entzogen bleiben (vgl. WEBER 1968 (1904)).

Zu den derart gewonnenen Erkenntnissen gehört zweifellos auch unsere gewachsene Einsicht in die "Logik" der Begründung moralischer Postulate, in die "Psychologie" der Entwicklung moralischen Denkens und in die "Soziologie" ihrer Interaktion mit sich ebenfalls transformierenden Strukturen der sozialen Umwelt, unter anderem im Beruf. Auch dieses Wissen wurde nicht nur durch Sozialphilosophen und -forscher, Berufs- und Wirtschaftspädagogen zutage gefördert, die sich einst explizit emanzipatorischen Interessen verschrieben hatten, sondern auch durch Repräsentanten anderer Richtungen vermehrt, nicht zuletzt durch den Jubilar selbst. Andere derart "unfreiwillige Beiträger" zu dem bezeichneten Unternehmen wären unschwer zu benennen¹³. Das läßt auf weitere relevante Gedanken und Befunde hoffen, die von vielen Seiten zusammenkommen. So bewährt sich der Paradigmenpluralismus, den ZABECK den Berufs- und Wirtschaftspädagogen einst empfohlen hat, nicht nur als Modus friedlicher Koexistenz; er erweist sich zudem als Nährboden für manchen "Ergebniskonsens".

Anmerkungen

¹ So haben wir beide an der Denkschrift der DFG zur Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik (1990) mitgewirkt, auch schon 1980 gemeinsam - zusammen mit Helmut HEID - ein Beiheft der ZBW über "Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung" herausgegeben.

² Zum Begriff und zu den Varianten der Rationalität siehe bes. DÖBERT 1989.

³ Das heißt, postkonventionelle Moral fordert vom Individuum motivational nicht mehr, sondern weniger als konventionelle Moral, weil sie ihm Eigenrechte einräumt, während konventionelle Moral stärker an die Opferbereitschaft des/der einzelnen zugunsten sozialer Beziehungen und Einheiten appelliert; ko-

gnitiv setzt sie freilich höhere, nämlich komplexere Leistungen voraus (siehe die beiden folgenden Punkte).

- ⁴ Hierher gehört auch die Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher, der sich ZABECK im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines betrieblichen Modellversuchs intensiv gewidmet hat. Vgl. ZABECK/SCHMID-HÖPFNER/SCHÖLLHAMMER 1986.
- ⁵ Zu verschiedenen Sichtweisen der Relation von Wirtschaft und Moral siehe auch CORSTEN 1994.
- ⁶ Hierfür "sprechen" auch die Resultate einer 1995 abgeschlossenen Untersuchung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung bei Köchen und Köchinnen, Chemielaboranten und -laborantinnen. Siehe CORSTEN/LEMPERT 1995.
- ⁷ Wörtlich heißt es dort: "So berechtigt und wichtig die Frage nach einer "vernünftigen" Zuordnung von Angebot und Nachfrage auch auf dem Bildungssektor sein mag, so ungeheuerlich erscheint unter pädagogischen Gesichtspunkten allein die Vorstellung einer "Überqualifizierung". Sie ist der Erwägung vergleichbar, man müsse darauf achten, daß der Gesundheitszustand der Menschen nur ja nicht zu gut werde, etwa weil dann die Vitalität zu groß und die Regierbarkeit zu gering zu werden drohten" (Hervorhebung im Original).
- ⁸ Vgl. zur berufspädagogischen Dimension dieses Problems bes. die zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen von FELIX RAUNER und seinen Mitarbeitern.
- ⁹ Diese Perspektive moralischer Entwicklung und Erziehung wird in dem betreffenden Standardwerk von OSER/ALTHOFF (1992) bereits durch dessen Obertitel "Moralische Selbstbestimmung" zum Ausdruck gebracht.
- ¹⁰ Als weitere wesentliche Dimensionen der Entfaltung menschlicher Subjektivität - neben den hier betonten moralischen Kognitionen - seien (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) genannt: moralische Gefühle (siehe bes. SMITH 1994 (1759); TUGENDHAT 1993, 15. Vorlesung), Kontrollüberzeugungen (HOFF 1982) und Bewältigungsstrategien (HAAN 1977).
- ¹¹ "Emanzipation" bedeutet auch nicht notwendig die Abkehr vom Konzept des Berufs, wie es Äußerungen sowohl von Vertretern als auch von Kritikern einer "emanzipatorischen" Berufs- und Wirtschaftspädagogik nahelegen (vgl. FRANZKE 1983 einerseits, BECK 1995 andererseits); denn Berufe wären - als institutionalisierte Formen horizontaler und vertikaler Verteilung gesellschaftlicher Arbeit und Gratifikationen - auch gerade dann zu rechtfertigen, wenn das oben genannte Differenzprinzip von RAWLS angewendet würde; freilich wären viele unserer gegenwärtigen Erwerbstätigkeiten dann, gelinde gesagt, stark umzustrukturieren.
- ¹² In jedem Falle geht es dabei um die (kategorische) Beurteilung der unbedingten Vernünftigkeit (bzw. Unvernünftigkeit) von Zwecken im Unterschied zur (nur hypothetischen) Einschätzung der Eignung (bzw. Untauglichkeit) von Mitteln für die Realisierung vorausgesetzter Zwecke (vgl. WALLERSTEIN 1996).
- ¹³ Beispielsweise geht einer der Mitherausgeber dieser Festschrift, der dem kritischen Rationalismus nahesteht, in einer großangelegten Längsschnittstudie gerade der Frage nach, ob kaufmännischen Auszubildenden durch ihre Ausbildung die Anwendung moralischer Kategorien auf kaufmännisches "Handeln" systematisch ausgetrieben wird.

Literatur

- APEL, K.-O. (1988): Diskursethik als Verantwortungsethik und das Problem der ökonomischen Rationalität. In: DERS.: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 270-305.
- BAETHGE, M./OBERBECK, H. (1986): Zukunft der Angestellten: Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt a. M.: Campus.
- BAETHGE, M., u.a. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen: Leske & Budrich.
- BECK, K. (1995): Theorieansätze. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 457-464.
- BECK, K./MÜLLER, W. (1991): Lebensgeschichte und Wissenschaftsbiographie. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis im berufs- und wirtschaftspädagogischen Paradigmenkonflikt. Jürgen ZABECK zum 60. Geburtstag. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87. Jg., S. 446-460.
- CORSTEN, M. (1994): Sind wirtschaftliche Handlungsnormen immer schon moralisch konstituiert? In: LANGE, E. (Hrsg.): Der Wandel der Wirtschaft. Berlin: edition sigma, S. 121-142.

- CORSTEN, M./LEMPERT, W. (1995): Beruf und Moral. Exemplarische Analysen beruflicher Werdegänge, betrieblicher Kontexte und sozialer Orientierungen erwerbstätiger Lehrabsolventen. Buchmanuskript. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim: VCH.
- DOBERT, R. (1989): Max Webers Handlungstheorie und die Ebenen des Rationalitätskomplexes. In: WEISS, J. (Hrsg.): Max Weber heute. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 210-249.
- ECKENBERGER, L. (1991): Moralische Urteile als handlungsleitende soziale Regelsysteme im Spiegel der kulturvergleichenden Forschung. In: THOMAS, A. (Hrsg.): Einführung in die kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 259-295.
- FRANZKE, R. (1983): Plädoyer für die Abschaffung des Monopols der Berufsarbeit und Berufsausbildung. Allseitige Betätigung als pädagogisches Leitkonzept der postindustriellen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 79. Jg., S. 311-316.
- GIEGEL, H.-J. (1992): Einleitung zu dem Band "Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften". Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-17.
- GILLIGAN, C. (1985²): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Piper.
- GILLIGAN, C./MURPHY, J. M. (1979): Development from Adolescence to Adulthood. The Philosopher and the Dilemma of the Fact. In: *New Directions for Child Development*, 39. Jg., S. 85-99.
- HAAN, N. (1977): Coping and Defending: Processes of Self-Environment Organization. New York: Academic Press.
- HABERMAS, J. (1973): Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HABERMAS, J. (1988²): Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu G.H. Meads Theorie der Subjektivität. In: Ders.: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HEID, H. (1973): Das Leistungsprinzip - strategischer Faktor gesellschafts- und bildungspolitischer Kontroversen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 69. Jg., S. 890-912.
- HEID, H./LEMPERT, W./ZABECK, J. (Hrsg.) (1980): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Wiesbaden: Steiner.
- HEINE, H. H./MAUTZ, R. (1989): Industriearbeiter contra Umweltschutz? Frankfurt a. M.: Campus.
- HOFF, E.-H. (1982): Kontrollbewußtsein: Grundvorstellungen zur eigenen Person und Umwelt bei jungen Arbeitern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg., S. 316-339.
- HOFF, E.-H./LEMPERT, W./LAPPE, L. (1991): Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern: Huber.
- HORSTER, D. (1995): Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm. Moral und Recht in der postchristlichen Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- JONAS, H. (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KERN, H./SCHUMANN, M. (1984): Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion. München: Beck.
- KOHLBERG, L. E. (1981 und 1984): Essays in Moral Development. Bd. I und II. New York und San Francisco: Harper & Row.

- KOHLBERG, L. E./HIGGINS, A. (1984): Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Development Revisited - Again. In: KOHLBERG, L. E.: Essays on Moral Development. Volume II: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco: Harper & Row, S. 426-497.
- KOHLBERG, L. E./MAYER, R. (1972): Development as the Aim of Education. In: Harvard Educational Review, 42 Jg., S. 449-496.
- KUHN, D., U.A. (1977): The Development of Formal Operations in Logical and Moral Judgment. In: Genetic Psychology Monographs, 95. Jg., S. 97-188.
- LEMPERT, W. (1993a): Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13. Jg., S. 2-35.
- LEMPERT, W. (1993b): Moralisches Denken, Handeln und Lernen in einfachen Berufen. Ergebnisse einer Auswertung sozialwissenschaftlicher Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89. Jg., S. 5-25.
- LUHMANN, N. (1978): Soziologie der Moral. In: LUHMANN, N./PFÜRTNER, St. H.: Theorie-technik und Moral. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 8-116.
- LUHMANN, N. (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1989): Ethik als Reflexionstheorie der Moral. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 358-447.
- MACINTYRE, A. (1987): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Campus.
- MACKIE, J. L. (1981): Ethik. Auf der Suche nach dem Richtigen und Falschen. Stuttgart: Reclam.
- MÜNCH, R. (1994): Zahlung und Achtung. Zur Interpenetration von Ökonomie und Moral. In: Zeitschrift für Soziologie, 23. Jg., S. 388-411.
- MÜNCH, R. (1995): Modernity and Irrationality: Paradoxes of Moral Modernization. In: Protosoziologie, 5. Jg., S. 84-92.
- NELL-BREUNING, O. v. (1968): Mitbestimmung. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- NUNNER-WINKLER, G. (1986): Ein Plädoyer für einen eingeschränkten Universalismus. In: EDELSTEIN, W./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 126-144.
- NUNNER-WINKLER, G. (1989): Verantwortlichkeit für andere: Das Problem der positiven Pflichten. In: LIND, G./POLLITT-GERLACH, G. (Hrsg.): Moral in "unmoralischer" Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. Heidelberg: Asanger, S. 33-54.
- OSER, F. (1988): Verlust im Gewinn: Biographie und Determination des Entwicklungsmodells von Lawrence Kohlberg. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 47. Jg., S. 109-119.
- OSER, F./ALTHOF, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- OSER, F., U.A. (1991): Der Prozeß der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern. Forschungsbericht. Freiburg/Schweiz: Pädagogisches Institut der Universität (hektographiert).
- RAWLS, J. (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- REICHENBACH, R. (1994): Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs. Bern: Lang.
- REST, J.R. (1988): Why Does College Promote Development in Moral Judgement? In: Journal of Moral Education, 17. Jg., S. 183-194.

- SCHIMANK, U. (1985): Der mangelnde Akteurbezug systemtheoretischer Erklärungen gesellschaftlicher Differenzierung. Ein Diskussionsvorschlag. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 14. Jg., S. 421-434.
- SCHUMANN, M., u.a. (1994): *Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, chemische Industrie*. Berlin: edition sigma.
- SELMAN, R.L. (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SEYFRIED, B. (Hrsg.) (1995): "Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld: Bertelsmann.
- SMITH, A. (1994): *Theorie der ethischen Gefühle*. Hamburg: Meiner (zuerst veröffentlicht 1759 unter dem Titel "Theory of Moral Sentiments").
- SNAREY, J. (1985): Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development: A Critical Review of Kohlbergian Research. In: *Psychological Bulletin*, 97. Jg., S. 202-232.
- SPECTOR, H. (1993): *Analytische und postanalytische Ethik. Untersuchungen zur Theorie moralischer Urteile*. Freiburg/Br.: Alber.
- STEINMANN, H., und LOHR, A. (1987): *Unternehmensethik. Begriff, Problembestände und Begründungsleistungen*. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- TUGENDHAT, E. (1993): *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- WALLERSTEIN, I. (1996): Social Science and Contemporary Society. The vanishing guarantees of rationality. In: *International Sociology*, 11. Jg., S. 7-25.
- WEBER, M. (1968): Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Mohr, S. 146-214. Zuerst erschienen in: *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 19 (1904).
- WOLF, U. (1984): *Das Problem des moralischen Sollens*. Berlin: de Gruyter.
- ZABECK, J. (1965): Zur Stellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft. Zugleich ein Aufriß der semiotischen Struktur der Pädagogik. In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 61. Jg., S. 801-827.
- ZABECK, J. (1972): Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 68. Jg., S. 577-599.
- ZABECK, J. (1978): Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Problem. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft. In: BRAND, W./BRINKMANN, D. (Hrsg.): *Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie und Praxis beruflicher Bildungsprozesse in der Gegenwart*. Festschrift für Ludwig KIEHN zum 75. Geburtstag. Hamburg, S. 291-332.
- ZABECK, J. (1986): Grundzüge einer normativen Handlungsorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LASSAHN, R./OFENBACH, B. (Hrsg.): *Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang*. Festschrift für Gerhard P. Bunk. Frankfurt a. M.: Lang, S. 163-182. Wiederabgedruckt in: ZABECK, J. (1992): *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 159-171.
- ZABECK, J. (1991): Ethische Dimensionen der "Wirtschaftserziehung". In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87. Jg., S. 533-562.
- ZABECK, J. (1994): Berufsbildung und Ökonomie. In: BONZ, B., u.a. (Hrsg.): *Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand Steinbeis (1807-1893)*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 469-486.
- ZABECK, J./SCHMID-HÖPFNER, S./SCHÖLLHAMMER, W. (1986): *Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs bei der Firma AUDI*. Heidelberg.